

Gieseke, Wiltrud

## Erwachsenenpädagogische Studiengänge

*Derichs-Kunstmann, Karin [Hrsg.]; Schiersmann, Christiane [Hrsg.]; Tippelt, Rudolf [Hrsg.]: Perspektiven und Probleme der Erwachsenenbildung in den Neuen Bundesländern. Frankfurt am Main : Pädag. Arbeitsstelle (PAS), Inst. für Erwachsenenbildung 1994, S. 93-97*



### Quellenangabe/ Reference:

Gieseke, Wiltrud: Erwachsenenpädagogische Studiengänge - In: Derichs-Kunstmann, Karin [Hrsg.]; Schiersmann, Christiane [Hrsg.]; Tippelt, Rudolf [Hrsg.]: Perspektiven und Probleme der Erwachsenenbildung in den Neuen Bundesländern. Frankfurt am Main : Pädag. Arbeitsstelle (PAS), Inst. für Erwachsenenbildung 1994, S. 93-97 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-16320 - DOI: 10.25656/01:1632

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-16320>

<https://doi.org/10.25656/01:1632>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

## **Erwachsenenpädagogische Studiengänge**

Momentan wird Weiterbildung, nicht nur in den neuen Bundesländern, eine wachsende Bedeutung zugewiesen. Lebenslanges Lernen ist inzwischen zum ungeteilten gesellschaftlichen common sense geworden. Auffallend ist jedoch, daß dabei eine Diskussion über die **Ausbildung** der benötigten Erwachsenenpädagogen, Dozenten, Trainer etc. zu kurz kommt.

Stattdessen gibt es in der **betrieblichen/beruflichen** Weiterbildung die **Qualitätsdiskussion**. Um Qualitätsstandards in den Kursen zu sichern, werden Kriterienraster formuliert, die insbesondere bei der Bewilligung von AfG-Kursen eine Auswahlfunktion übernehmen, nachdem zunehmend Klagen über den Wildwuchs der Umschulungs- und Fortbildungsangebote zu Regulierungen aufgefordert haben.

Die hohen Investitionen, insbesondere in der betrieblichen Weiterbildung, haben aber nun nicht in entsprechender Weise zu einer Qualitätsdiskussion für die Ausbildung von Weiterbildungsplanern und Dozenten geführt. Es gibt zwar in großen Konzernen Einweisungen und Schulungen für die "hauseigenen" Fachleute, die Fortbildungsaufgaben übernehmen. Dafür gilt aber eine erwachsenenpädagogische Qualifizierung und Ausbildung nicht als notwendige Voraussetzung. Die eingekauften, betriebsfremden Experten in der betrieblichen Weiterbildung gelten als hochbezahlte Fachleute, bei denen sich eine Qualitätsfrage erübrigt. Sie orientieren sich häufig an therapienahen Trainingskonzepten, an Themen zum kommunikativen Handeln und haben als Bezugswissenschaft die Psychologie. Fast zwei Drittel der Angebote in der betrieblichen Weiterbildung verweisen auf psychologiahe Inhalte und Methoden, insbesondere in der Führungskräfte-schulung, auf die sich die betriebliche WB konzentriert. Auch dies kann ein Grund sein, warum sich pädagogische Ausbildungsfragen nicht stellen.

Der aktuelle Trend - aus vorwiegend ökonomischem Zwang - weniger Weiterbildungsaufgaben an Dritte zu vergeben, könnte in der betrieblichen Weiterbildung dazu führen, daß konzernintern über erwachsenenpädagogische Standards nachgedacht werden muß und sich auch Anforderungen an universitäre Studiengänge artikulieren. Folgt man allerdings Arnolds Ausführungen zur Entwicklung betrieblicher Weiterbildung, dann wird eher das Verrnittlungskonzept durch ein Beratungskonzept ersetzt. Wenn aber "Lernen direkt am Arbeitsplatz" die zukünftige Perspektive ist, dann erübrigt sich pädagogisches Handeln ganz.

Einen sehr ähnlichen Diskussionsverlauf, der auf praxisgebundene Ausbildung setzt, gab es zum erfahrungsorientierten Lernen Ende der 70er Jahre, letztlich mit negativen Ergebnissen. Wenn sich auch beide Ansätze (der ältere erfahrungsorientierte und der neuere, auf dem Selbstorganisationskonzept beruhende) auf unterschiedliche theoretische Grundlagen beziehen, so sehen sie doch beide die Vermittlung von Wissenstrukturen zu sehr in Funktion zum unmittelbaren praktischen Handeln. Die theoretischen Prämissen aus der Kognition der Biologie [Maturana 1987], die gegenwärtig von Pädagogen rezipiert werden, scheinen uns (anders als bei Arnold 1991) generell zu kurzatmig auf pädagogisches Handeln übertragen zu werden. Wenn Pädagogen dieser Theorie folgen, müßten sie sich unserer Meinung nach differenzierter mit drei Aspekten auseinandersetzen: 1. Wie sie für den zwischenmenschlichen Bereich bestimmte Koppelungsprozesse beschreiben wollen, 2. Wie sie unter dieser Theorie Beziehungen und Bindungen in ihrer nachgewiesenen Bedeutung für Bildungsprozesse neu erklären können und 3. wo letztlich die Ebene von Wertorientierungen noch einen Stellenwert hat.

Zwar hat im Kontext postmoderner Diskussionen und nach dem Zusammenbruch der sozialistischen Staaten pädagogisch absichtsvolles Handeln einen Bedeutungsverlust erlitten. Es ist aber nicht fruchtbar für die pädagogische Theoriebildung, unter diesen Bedingungen jetzt in das andere Extrem zu verfallen und pädagogische Vermittlungsarbeit generell in Frage zu stellen. Wenn wir allerdings die aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen konsequent analysieren, dann gilt es in der Tat zu bedenken, daß Menschen nicht mit Zwang und auch nicht mit rationalen Argumenten und vorgegebenen Zielsetzungen zu einem bestimmten Verhalten genötigt werden können. Motive, affektive Bindungen, nehmen eine größeren Stellenwert ein, als bisher unterstellt wird. Es ist bis heute zuwenig, auch in der Erwachsenenbildung, über das Zusammenspiel von Kognitions- und Emotionsprozessen nachgedacht worden.

Was zu Lern- und Bildungsprozessen, aber auch zu Anpassungsprozessen im Erwachsenenalter führt, unter welchen Bedingungen auch neue Werte adaptiert werden, dazu fehlt es noch an erwachsenenpädagogischer Forschung. Auch der Verweis auf eine generelle Lernfähigkeit im Erwachsenenalter ist nicht mehr differenziert genug, wenn Lernprozesse für *alle* Bevölkerungsgruppen zunehmend nicht nur eine potentielle Möglichkeit, sondern eine unausweichliche Anforderung werden. (Man wird sich mit Lernwiderständen, emotionalen Barrieren, Schultraumata, Lernhemmungen und Lernungeübtheiten in erwachsenengerechten Konzepten auseinanderzusetzen haben). Schaut man nicht nur auf einen Teilbereich von Weiterbildung, dann besteht auch Erkenntnisbedarf, was Bildungs- und Lerninteressen und Lernhaltungen in den verschiedenen Lebens- und Altersphasen betrifft.

Nicht nur zu diesen Fragen bestehen Forschungsanforderungen in der Erwachsenenpädagogik. Wenn das Lernfeld selbst verstärktes empirisches Interesse auf sich zieht, werden sich Fragen eines universitären Ausbildungsbedarfs, auch in der Form von Nachfrage durch Weiterbildungsträger, deutlicher artikulieren. Damit fragen wir indirekt, ob vielleicht erwachsenenpädagogische Studienabschlüsse des-

halb weniger nachgefragt werden, weil keine ausreichend genuine Forschungsarbeit vorliegt, die auf eine interessante Wissenstruktur dieser Disziplin aufmerksam macht. Auch wenn es natürlich keine eindimensionalen Antworten gibt, sollte auch dieser Faktor berücksichtigt werden.

Bei den öffentlichen Trägern liegen eindeutige Standards zur Einstellung von Erwachsenenpädagogen vor. Erwachsenenpädagogische Qualifizierung spielt hier eine selbstverständliche Rolle. Aber auch hier wird der verbandsinternen Fortbildung immer noch mehr zugetraut, als universitären Angeboten, obwohl die Kooperation mit den Lehrstühlen in Erwachsenenpädagogik eine Selbstverständlichkeit geworden ist. Die Studiengänge, die sich in den 70er Jahren etabliert haben, - besonders auch im Diplomstudiengang - zeigen noch deutlich eine alleinige Orientierung auf das öffentliche Weiterbildungssystem. Man vermißt gegenwärtig noch Angebotsprofile, die eindeutig trägerübergreifend angelegt sind. Auch hier sind umfassendere Ausbildungsprofile zu entwickeln. Der generelle Stellenstopp und die leeren Kassen der öffentlichen Haushalte machen es überdies Studienabgängern so gut wie unmöglich, über Gelegenheitsjobs hinaus eine Anstellung in diesen öffentlich finanzierten Weiterbildungsinstitutionen zu finden.

In der DDR hatten alle in der Weiterbildung Tätigen eine pädagogische Ausbildung. Über Fernstudiengänge konnte für Weiterbildungsmanagementaufgaben ein Diplom in Pädagogik nachgeholt werden. Die Volkshochschulen repräsentierten eher eine Schule für Erwachsene, die Weiterbildung war betrieblichen Anforderungen verpflichtet. Eine Unterscheidung zwischen Schulen und Erwachsenenbildung wurde nicht gemacht, auch methodisch differenziertes Vorgehen war nicht üblich. Obwohl wichtige Untersuchungen zur spezifischen Lernfähigkeit von Erwachsenen in der DDR gemacht wurden, fanden diese Forschungsaktivitäten nicht in der Weise Beachtung, daß pädagogische Bildungsarbeit mit Erwachsenen in einem gesonderten erwachsenenpädagogischen Studiengangsprofil Berücksichtigung gefunden hätte.

Da die betriebliche/berufliche Weiterbildung - in den 80er Jahren in der alten Bundesrepublik beginnend und verstärkt durch die Vereinigung noch einmal zu Beginn der 90er Jahre - Priorität erhält, beginnen auch die Universitäten dieser Entwicklung zu folgen. Sie nehmen entsprechende Akzentsetzungen in ihrem Studienprofil vor. Es gibt bereits Teilstudiengänge, die sich allein auf den betrieblichen Sektor konzentrieren. In den 70er Jahren gab es ähnliche Tendenzen. Zumindest in den inhaltlichen Profilen nahmen eine Reihe Lehrstühle die Volkshochschulen zum Ausgangspunkt ihrer Studiengangsplanung.

Dieses bisher praktizierte Vorgehen verspricht unter aktuellen Gesichtspunkten vordergründig einen raschen Ausbau und gesellschaftlich wirksames Handeln (Studiengänge zur beruflichen Erwachsenenbildung, Studiengänge zum beruflichen/betrieblichen Management). Man scheint sich damit nicht nur gesellschaftlich sondern auch wissenschaftlich auf der Höhe der Zeit zu befinden. Die mögliche, relative Eigenständigkeit von Wissenschaft, das Phänomen Erwachsenenbil-

derung/Weiterbildung theoretisch und empirisch zu begleiten, geht allerdings verloren, und die Zerfaserung nach Trägern schreitet fort.

Wenn es neben dem wissenschaftlichen Anspruch noch andere gesellschaftliche Kriterien geben kann, dann zumindest dieses: der in der sich verändernden Moderne unausweichliche lebenslange Lernprozeß Erwachsener muß mit Forschungsergebnissen unterstützt werden, um die optimalste erwachsenenpädagogische Hilfe für die lernenden Erwachsenen zu erreichen, bei welchem Träger auch immer sie dies tun. Letztlich können auch die jeweiligen Träger mit ihren spezifischen Eigeninteressen nicht an dem Faktor Individuum vorbeigehen.

Natürlich heißt das für die Forschung und Lehre nicht, daß global von 'dem Erwachsenen' ausgegangen wird, sondern daß sich Forschungs- und Lehrinteressen jeweils adressaten- und trägerspezifisch entfalten müssen. Nur sind die Bezugspunkte auch dieser Forschung nicht systematisch auf Volkshochschule, Betrieb, Gewerkschaft oder Kirche zu focussieren. Die Ausdifferenzierung hat sich vielmehr auf die Teildisziplin "Erwachsenenpädagogik" trägerübergreifend zu entwickeln.

Eine solche eingeschlagene Forschungs- und Theorieentwicklung, die für Lehre und für Studiengangskonstruktionen relevant ist, würde am deutlichsten sichtbar an der sich angleichenden, wenn auch sich ausdifferenzierenden, wissenschaftlich-pädagogischen Begrifflichkeit. Begriffe für Konzepte mit hohen Handlungsprämissen ließen sich dann nicht mehr ohne weiteres einer spezifischen Trägerkultur zuordnen. Sie stünden für etwas Bestimmtes im Kontext einer sich ausformulierenden erwachsenenpädagogischen Systematik. Für einzelne Begriffe gibt es eine solche Entwicklung bereits, so z.B. für den Schulungsbegriff, Zielgruppenbegriffe und für Teile einer didaktischen/curricularen Theoriebildung. Die Sinnhaftigkeit dieser Forderung läßt sich an der Adaption der Begrifflichkeit aus der Psychologie - z.B. in der betrieblichen Weiterbildung - sehr gut unterstreichen. In diesem Feld formuliert die betriebliche Weiterbildung keine eigenständige Begrifflichkeit jenseits des engen Disziplinkontextes.

Um es noch einmal zusammenzufassen, plädieren wir im einzelnen

- für eine Neubewertung des Verhältnisses zwischen Weiterbildungsinstitution und Universität, wobei der trägerübergreifenden Forschung eine besondere Bedeutung in der Zukunft zukommen muß,
- für die deutlich profilierte Trennung von Fortbildung und Studienangeboten, wobei der Fortbildung vorbehalten bleibt, deutlicher verbandsbezogene Aspekte zu setzen und praxisnahe Beratung anzubieten.

Solche Überlegungen sind deshalb wichtig, weil wir in Zukunft deutlicher mit einer großen Anzahl von Zusatz-, Ergänzungs- und Aufbaustudiengängen für alle Fächer, sowohl in Form des Direkt- als auch des Fernstudiums, rechnen müssen.

Der Bedarf an erwachsenenpädagogischen Grundlagenqualifikationen auf wissenschaftlich systematischem Niveau wird nicht nur bei den Trägern, sondern auch gerade bei den pädagogisch Tätigen wachsen. Die Universität kann sich unserer Ansicht nach hier nicht dem Anspruch entziehen, eine Ausbildung anzubieten, die sich auf verbandsübergreifende systematische Wissenssegmente bezieht. Gerade die wechselnden bis schlechten Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt für Erwachsenenpädagogen machen eine trägerübergreifende Ausbildung notwendig. Das erleben wir in unserem Zusatzstudium zur erwachsenenpädagogischen Qualifizierung gerade sehr deutlich. Wir haben eine sehr heterogene Gruppe mit Teilnehmern, die bei unterschiedlichen Trägern und in unterschiedlichen Bildungsbereichen arbeiten. Viele jetzige Dozenten und Weiterbildungsplaner finden sich eher plötzlich als geplant in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung wieder, und artikulieren, z.T. trotz vorangegangener pädagogischer Ausbildung, einen Bedarf an erwachsenenpädagogischem Grundlagenwissen.

Daß ein pädagogischer Bedarf, gerade auch als erwachsenenpädagogischer Bedarf besteht, läßt sich unter anderem daran erkennen, daß im Bereich von Management/Rehabilitation und medizinischen Lehrberufen etc. erwachsenenpädagogische Ausbildungsinhalte nachgefragt werden. Adressaten von Bildungsprozessen sind bei diesen Berufsgruppen immer Erwachsene. In den Studienangeboten können zwar Inhalte über die einzelnen Träger aufgenommen werden, kein Träger sollte aber mit seinen spezifischen Interessen und Aufgaben das universitäre Ausbildungsprofil bestimmen. Dieses muß universeller angelegt sein und verlangt nach einer Theorie erwachsenenpädagogischen Handelns, nach anthropologischen Vorstellungen zum Erwachsenenlernen im weitesten Sinne.

Gerade unter der gegenwärtig zu beobachtenden Aufspaltung des Weiterbildungsmarktes, wie sie Harney (1990), und im Anschluß daran Friebe u.a. (1993) beschreiben, wird deutlich, daß Erwachsene keineswegs gleiche Zugangsmöglichkeiten zu allen Weiterbildungsangeboten haben. Universitäre Studienangebote sollten aber Teilnehmerinteressen, und nicht vorrangig Trägerinteressen, zum Ausgangspunkt ihrer Profilbildung machen.

## Literatur

- Arnold, Rolf: Betriebliche Weiterbildung. Bad Heilbrunn/Obb. 1991  
Friebe, Harry u.a.: Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang. Bad Heilbrunn/Obb. 1993  
Harney, Klaus: Berufliche Weiterbildung als Medium sozialer Differenzierung und sozialen Wandels. Theorie - Analyse - Fälle. Frankfurt am Main 1990  
Maturana, Humberto R., Varela, Francisco J.: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern, München 1987